

Literatura infantojuvenil e educação antirracista: é (im)possível um currículo contracolonial?

Ivanil Magalhães da Silvaⁱ

Neuzi Herculina Alves de Souzaⁱⁱ

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Fariasⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo objetiva problematizar a questão racial no currículo escolar, por meio da literatura infantojuvenil antirracista, questionando práticas colonializadoras estereotipadas sobre os afro-brasileiros. O estudo foi norteado pela questão: como a ludicidade e a crítica construtiva presentes na literatura infantojuvenil contribuem com a aprendizagem da questão racial na escola? Trata-se de pesquisa intervencional, com metodologia pós-crítica e abordagem teórico-filosófica baseada em Derrida (2004a) e Wittgenstein (1999), em diálogo com Meyer e Paraíso (2012). Participaram estudantes, professores e gestores de uma escola pública de Ensino Fundamental. Foram realizadas rodas de conversa, oficinas de leitura e teatro de fantoches. Os resultados apontam que as intervenções fomentaram estratégias de combate ao racismo e a ampliação do uso da literatura antirracista no currículo escolar.

Palavras-chave: currículo escolar; história e cultura afro-brasileira; práticas pedagógicas; literatura infantojuvenil antirracista.

*Children's literature and anti-racist education:
is a countercolonial curricula (im) possible?*

Abstract

This article aims to problematize the issue of race in the school curriculum, through anti-racist children's literature, questioning stereotypical colonial practices about Afro-Brazilians. The study was guided by the question: how do the playfulness and constructive criticism present in children's literature contribute to learning about race at school? This is interventional research, with post-critical methodology characteristics and a theoretical-philosophical approach based on Derrida (2004a) and Wittgenstein (1999), in dialogue with Meyer and Paraíso (2012). Students, teachers and the management team from a municipal primary school took part. Conversation circles, reading workshops and puppet theatre were held. The results show that the interventions promoted the combat racism and expand the anti-racist literature use in the school curriculum.

Keywords: school curriculum; Afro-Brazilian history and culture; pedagogical practices; anti-racist children's literature.

ⁱ Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Professora de Educação Básica da Rede Municipal Colorado do Oeste (RO). E-mail: ivanilmarg@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8085-5863>.

ⁱⁱ Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Supervisora educacional e Orientadora escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Vilhena (RO). E-mail: neuziherculina@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2457-460X>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (Unir). E-mail: katiafarias@unir.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5646-8604>.

*Literatura infantil y educación antirracista:
¿es (im)posible un currículo contracolonial?*

Resumen

El objetivo de este artículo es problematizar la cuestión racial en el currículo escolar, a través de la literatura infantil antirracista, cuestionando las prácticas coloniales estereotipadas sobre los afrobrasileños. El estudio se guió por la pregunta: ¿Cómo contribuyen el juego y la crítica constructiva de la literatura infantil al aprendizaje sobre la raza en la escuela? Se trata de una investigación intervencionista, con metodología post crítica y enfoque teórico-filosófico basado en Derrida (2004a) y Wittgenstein (1999), en diálogo con Meyer y Paraíso (2012). Participaron alumnos, profesores y equipo directivo de una escuela primaria pública. Se celebraron círculos de conversación, talleres de lectura y teatro de marionetas. Los resultados muestran que las intervenciones han fomentado la lucha contra el racismo y ampliado el uso de la literatura antirracista en el currículo.

Palabras clave: currículo escolar; historia y cultura afrobrasileñas; prácticas pedagógicas; literatura infantil antirracista.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza práticas pedagógicas e questões raciais no currículo escolar, por meio da literatura infantojuvenil, com foco na valorização das diferenças, enfatizando a naturalização de práticas colonialistas. O texto apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado Profissional - de uma universidade federal localizada na Amazônia brasileira, integrando o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) e o Programa de Pesquisa e Formação de Professores na Amazônia: História, Trabalho Docente e Práticas Escolares na Educação Básica, cujo foco é a formação de professores e as práticas pedagógicas mobilizadas em contexto amazônico, nas diversas áreas do conhecimento e em seus diversos tempos e espaços educativos, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Para tratar da problematização proposta, primeiramente, devemos considerar: o que entendemos por contracolonialidade? Esse termo foi cunhado pelo quilombola, poeta e escritor Antonio Bispo dos Santos (2023), autor do livro *Colonização, quilombos: modos e significações*, que define contracolonial como o modo de vida dos povos afroconfluentes. Desse modo, inspiradas nesse autor, podemos dizer que contracolonial é o modo de vida do educador antirracista. De acordo com Santos (2023, p. 36), “O contracolonialismo é

simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo”.

No mesmo sentido de resistência contracolonial, destacamos o conceito de racismo e, em diálogo com Almeida (2018), pontuamos que o racismo decorre da estrutura social, o que exige uma luta constante contra o chamado racismo estrutural, uma vez que ele excede o individual, o institucional e abrange o epistemológico, denunciando um modo de pensar dominante do homem branco europeu enraizado em nossa sociedade. Assim, propomos um olhar para o currículo escolar em prol de uma educação antirracista, que valorize as diferenças (Almeida; Sanches, 2017).

Nesse viés, preocupamo-nos com o cotidiano das crianças afro-brasileiras no espaço escolar e como o currículo tem contemplado seus valores, uma vez que a sociedade e até mesmo o meio acadêmico negam a existência do racismo. A esse respeito, Kilomba (2019, p. 34) afirma que “[...] O negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado, e enquanto o negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano”.

Por esse motivo, consideramos importante discutir acontecimentos racistas no âmbito escolar com as novas gerações, transmitindo conhecimentos condizentes com suas necessidades e dando-lhes oportunidade de falar, despindo-nos de estigmas pejorativos em torno de classe, cor, linguagem e cultura. Nesse sentido, entendemos que a literatura infantojuvenil é um importante meio para fomentar essas discussões e construção de conhecimentos.

Assim, a questão norteadora de nossa pesquisa consistiu em: como a ludicidade e a crítica construtiva presentes na literatura infantojuvenil contribuem para a aprendizagem acerca da questão racial na escola? Com esse questionamento inicial, nosso objetivo é problematizar práticas pedagógicas referentes à questão racial no currículo escolar, por meio da literatura infantojuvenil, com foco na valorização das diferenças.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza intervativa, com características metodológicas pós-críticas, e abordagem teórico-filosófica baseada em Derrida (2004a) e Wittgenstein (1999), em diálogo com Meyer e Paraíso (2012), e outros autores que não fazem parte dessa base teórico-filosófica, tampouco dialogam ou se aproximam dela, mas complementam o estudo no decorrer da pesquisa. Desenvolvemos

ações na/para/com a escola, discutindo a naturalização de práticas colonialistas e suas interferências no cotidiano escolar. Participaram da investigação, 17 pessoas, dentre professores e estudantes de uma escola pública. Os professores, por serem incumbidos e responsáveis por fazer o currículo acontecer por meio das práticas escolares, conforme as leis educacionais vigentes; quanto aos alunos, selecionamos aqueles do 5º ano, por estarem numa etapa de transição entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, em faixa etária propícia para as intervenções efetivadas.

As intervenções partiram das seguintes questões: como os estudantes compreendem a valorização racial e a questão afro-brasileira? Quais conhecimentos os estudantes têm sobre a literatura infantojuvenil, pautados na valorização da identidade da população negra? Como a ludicidade e a crítica construtiva presentes na literatura infantojuvenil contribuem com a aprendizagem da questão racial na escola?

As ações realizadas consistiram em rodas de conversa, oficinas de leitura, teatro de fantoches, entre outras, oportunizando aos envolvidos discutir acerca dos acontecimentos provenientes da herança colonial referente ao racismo estrutural. Desse modo, com um propósito decolonial, dialogamos com professores, estudantes, pais e/ou responsáveis, com vistas a uma educação antirracista, utilizando a literatura infantojuvenil como um instrumento pedagógico propício para desconstruir estereótipos que recaem sobre os afro-brasileiros, agregando ao cotidiano escolar narrativas que propiciam a valorização racial e favorecem o cumprimento da Lei 10.639/2003.

2 A LITERATURA INFANTOJUVENIL ANTIRRACISTA COMO SUGESTÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Com base em Veiga-Neto (2002), entendemos o currículo como reflexo da sociedade que o produziu; portanto, há uma relação entre o espaço e o currículo e, desse modo, a comunidade pode afetar o currículo na mesma medida que o currículo pode afetar a comunidade escolar.

Nesse entendimento, também dialogamos com a ideia de currículo proposta por Williams (1984), que o vê como uma organização com várias alternativas possíveis de escolhas voltadas para a prática educativa, com seleções culturais ricas, que, quando

introduzidas no ambiente escolar de forma respeitosa, tendo em vista o cenário multicultural em que vivemos, são significativas para os envolvidos, uma vez que o currículo interfere diretamente na formação identitária do sujeito.

Nesse sentido, Silva (1996, p. 23) considera que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Desse modo, mudanças socioeconômicas e culturais afetam diretamente o currículo escolar e como ele é mobilizado na prática. É importante compreender ‘se’ e ‘como’ o currículo está agregando a multiculturalidade do cenário atual brasileiro, se a cultura está sendo valorizada em suas múltiplas facetas ou se o aluno ainda está sendo escolarizado em um único padrão de verdade, voltado para a herança colonial e ideias do eurocentrismo, o que remete ao enaltecimento dos heróis brancos impregnado no currículo brasileiro (Silva, 2017).

Sabemos que o uso da literatura para crianças e jovens como instrumento pedagógico perpassa gerações, mas ainda há necessidade de aprimorar o método, para que o aluno entenda que a leitura pode ser interessante, prazerosa, relevante e que dialogue com a forma de vida do leitor, mesmo por meio da fantasia. Nesse sentido, nossa proposta é que, no âmbito do currículo escolar, a literatura se desvincule do colonialismo, em busca da equidade.

Quando falamos em equidade no currículo, reportamo-nos ao direito de acesso e permanência na escola, propagação da cultura, reconhecimento identitário e valorização das diferenças de cada etnia. A igualdade racial que propomos está pautada na valorização da diferença etnocultural dos cidadãos brasileiros, cada qual com suas características. É importante que todas as pessoas, sem distinção, tenham espaço no currículo e, consequentemente, na sociedade, com igualdade de oportunidades, com o direito de expressar crenças e costumes, culinária e saberes. Independentemente da cor da pele, todos têm o seu valor na formação da identidade e na composição da cultura brasileira. Portanto, todos devem ser respeitados e contemplados em quaisquer espaços. Para tal, é

necessário desfazer os pensamentos coloniais enraizados e naturalizados nos países colonizados.

A dominação ainda é fortemente notada “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121). Essa dominação, ou seja, a colonialidade se enraizou após o colonialismo e ainda permanece. Tal situação exige de nós uma intervenção teórica e prática, conforme os anseios de vários grupos que vivem às margens da sociedade, oprimidos pela colonialidade do saber (inclusive a população negra, descendente dos escravizados do Brasil), que não tiveram oportunidade de expandir seu acervo intelectual. Então, a literatura infantojuvenil antirracista pode ser um artefato pedagógico precioso para os afro-brasileiros.

Regina Zilberman (1985) considera que Monteiro Lobato foi o precursor da inovação e de alguns avanços que temos hoje, quando introduziu na literatura outros contextos diferentes do branco, a exemplo do negro, do indígena e classes sociais menos favorecidas. No entanto, não podemos deixar de apontar que, nas obras de Lobato, há reflexos severos da colonialidade, características marcantes da sociedade da época pós-escravocrata, com alto teor de preconceito racial bastante evidentes, como podemos notar no estereótipo de Tia Anastácia, personagem negra, apresentada como a serviçal, simples e ignorante. No conto *Caçadas de Pedrinho* (Lobato, 1933), há evidências de marcas racistas que se perpetuaram no país e, consequentemente, na literatura, nesse caso, a infantojuvenil.

Paulo e Vieira (2023), em *Racismo na obra lobatiana: uma análise do livro "Caçadas de Pedrinho"*, apontam expressões depreciativas direcionadas à Tia Anastácia, como “macaca de carvão” e “carne preta”. Os autores recomendam que:

Embora a obra traga traços racistas na descrição das personagens, é de suma importância que o professor compreenda a situação como uma chance para trabalhar com os documentos construídos comparativamente pela perspectiva antirracista, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei nº 10. 639 (Paulo; Vieira, 2023, p. 2).

Aqui, cabe atentar para a legislação mencionada pelos autores: a primeira trata-se da Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004, que

institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições que desenvolvem formação inicial e continuada de professores da educação brasileira.

Essas Diretrizes representam importante conquista para a construção de um currículo escolar antirracista; a segunda, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, incluindo no currículo oficial das redes de ensino oficiais e particulares, de nível Fundamental e Médio, a obrigatoriedade de trabalhar a temática História e Cultura Afro-Brasileira. Ambas resultam da luta dos movimentos negros do Brasil, que, em consequência de um processo histórico que resultou no racismo estrutural, anseiam por um país menos injusto para os afro-brasileiros. No entanto, é preciso atender os diversos grupos no âmbito educacional então, em 2008, novamente a Ldben foi modificada pela Lei nº 11.645, implantando a obrigatoriedade nos currículos escolares do estudo da história e da cultura indígenas, pois além de fazerem parte da formação da população brasileira, negros e indígenas têm como direito a preservação da sua identidade e cultura.

Mesmo assim, continuamos com dificuldades para a efetivação dessas leis, visto que muitos professores ainda não as conhecem. Aliado a isso, temos poucas iniciativas para a implementação identitária afro-brasileira nas obras de literatura infantojuvenil, considerando os avanços, as leis e as necessidades atuais. Compreendemos que o currículo também acontece com a representação valorizada dos afro-brasileiros nas obras literárias, uma vez que, assim como nas obras de Lobato, muitas obras ainda “privilegiam uns em lugar de outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior” (Walsh, 2009, p. 11). Isso nos remete ao ponto de vista de Antonio Cândido (2011, p. 188), ao afirmar que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

A maioria das obras literárias conhecidas como clássicos de literatura infantil e infantojuvenil tende a induzir à compreensão do belo para tudo o que é branco, claro e cheio de luz. São obras que negam a humanização dos afro-brasileiros, reforçando estereótipos sobre suas/nossas identidades.

Em *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*, Araújo (2018, p. 73) observa que, “pelos resultados das pesquisas, que quanto mais antiga seja a obra, maiores são as chances de conter estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito”, como vimos nas obras de Lobato. Isso demanda dos professores atenção e apropriação de letramento racial, para que possam identificar esses sinais e não os reforçar. Compreendemos que essas obras devem ser apontadas como documentos, uma vez que registram um processo histórico sobre o desenvolvimento do racismo e do preconceito racial no país, justificando a luta dos afro-brasileiros por equidade, humanização e valorização.

Concebemos que a literatura é um instrumento humanizador e, por isso, é indispensável sua inserção no currículo escolar. Nessa direção, a literatura infantojuvenil que trata da valorização racial é mais próxima do nosso tempo, vem buscando desmistificar conceitos impregnados e tem mexido com a autoestima das crianças e adolescentes, que se sentem representados nessas leituras e reconhecem sua própria identidade nos textos escritos e ilustrados. Nesse viés, compactuamos com o pensamento de Mariosa e Reis (2011, p. 43):

Trabalhar com Literatura Infantil Afro-brasileira onde os heróis são referências em histórias como protagonistas negros pode contribuir tanto para a construção da identidade e da autoestima de crianças negras como para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca.

As autoras propõem um currículo escolar mais inclusivo, a convivência harmoniosa na escola e fora dela, uma vez que esta é uma necessidade social acentuada diante da diversidade étnico-racial brasileira.

A literatura favorece o entendimento dos estudantes sobre assuntos diversos e amplia sua visão de mundo. Nessa linha de pensamento, juntamo-nos a Araújo D. (2018), Araújo C. (2019), Bispo (2020), Costa (2020), Carvalho (2020), Almeida (2021), Souza (2022), Arantes (2022), Ferreira (2022) e Russo (2023), pesquisadores que reforçam a ideia de que a intervenção adequada com o uso da literatura infantojuvenil antirracista gera

práticas pedagógicas decoloniais, promovendo a valorização identitária dos afro-brasileiros.

3 ATITUDE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para problematizar práticas pedagógicas referentes à questão racial no currículo escolar, por meio da literatura infantojuvenil, com foco na valorização das diferenças, desenvolvemos uma pesquisa intervenciva, com características metodológicas pós-críticas. Acerca da pesquisa pós-crítica, Meyer e Paraíso (2012, p. 15) esclarecem que:

[...] a maior parte das correntes teóricas denominadas pós-críticas não se referem a um método de pesquisa, no sentido usual do termo. Algumas delas - como os estudos culturais, os estudos queer, o pós-feminismo - dizem explicitamente que a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas.

As autoras ainda explicam que “a desconstrução usada por Jacques Derrida, apesar de sua insistência em ressaltar que não é método, também nos oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 25). Nessa esteira, Derrida (2004a) nos diz que o significado nunca é o imediato e que estará sujeito à desconstrução quando acrescentamos algo sobre o que foi dito ou escrito, ou seja, o significado está entrelaçado a uma questão de diferença; quando analisamos e lemos enunciados de maneira desestrutivista, essas análises estão estreitamente implicadas a questões éticas, históricas e políticas.

Desse modo, com base nas características de uma pesquisa pós-crítica, desenvolvemos um trabalho conjunto com a equipe gestora da escola, envolvendo rodas de conversa, registros fotográficos, gravação de conversas, produção de textos com linguagem verbal e não verbal, oficina de leitura e teatro de fantoches, registros em caderno de campo e análise das atividades desenvolvidas.

4 RESULTADOS

Nossa forma de narrar resultados é também uma proposta de transgressão da ideia de texto acadêmico-científico-racional. Nesse propósito, inspiradas em Wittgenstein (1999), utilizamos a escrita dialógica, em jogos de cenas, entrelaçando ficcionalidades. Vale registrar que o uso de jogos de cenas em textos científico-acadêmicos vem sendo praticado por vários integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação do Prof. Dr. Antonio Miguel e da Profa. Dr.^a Anna Regina Lanner de Moura, na tentativa de problematizar - a partir de uma visão terapêutica - as formas empíricas e verificacionistas que buscam a construção de conhecimento baseado na ideia de racionalidade, verdade e objetividade.

A expressão “jogo de cena” foi criada pelo linguista Dominique Maingueneau (1993), considerando a perspectiva pragmática. Segundo Maingueneau (1993, p. 29),

[...] apoiando-se em modelos emprestados do direito, do teatro ou do jogo, a pragmática tentou inscrever a atividade da linguagem em espaços institucionais. Na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala [...] é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado.

Portanto, em nosso estudo, os jogos de cenas foram constituídos por rastros e falas dos participantes da pesquisa, como demonstramos na subseção a seguir.

4.1 As falas das professoras

Para a análise das falas das professoras, trazemos um exemplo de jogo de cena. Trata-se da apresentação do projeto de pesquisa para a escola e o acolhimento, primeiramente pela diretora, no momento em que discutimos sobre a naturalização do racismo. Na proposta do projeto, concordamos que agregar ao acervo a literatura afro-brasileira é essencial para trabalhar a valorização racial, pois, mesmo com seu caráter lúdico, ela valoriza a autoestima das crianças negras e ajuda a conscientizar as demais sobre os valores fundamentais para uma boa convivência na sociedade, como empatia e respeito à cultura do outro (Thié, 2013).

Cena: A dor de um só homem é a dor de toda a humanidade

[Momento de falar com as professoras do 5º ano, apresentar o projeto, o que pretendemos pesquisar, conversar sobre os riscos e benefícios e em que elas podem contribuir. A conversa inicia com a professora do período vespertino, que está em horário de planejamento; em seguida, com a professora, outras personagens compõem a cena. O propósito é discutir currículo e as problemáticas em torno da questão racial].

Cenário

[A cidade é Corumbiara, dona de uma linda cachoeira, a do Rio Corumbiara, com uma queda d'água impressionante e uma paisagem exuberante ao redor. Pensar na cachoeira é como um alívio para o calor que faz nessa manhã de sexta-feira, que, por sinal é dia de trabalho, não de lazer. Tudo continua igual: a escola, as mesmas pessoas, os utensílios.]

Personagens: Imani; Daiana; Aia; Eleonora.

Imani — (Preocupada). É perceptível que, no currículo escolar, priorizam o Dia da Consciência Negra para trabalhar sobre a cultura dos povos negros, mas existem outras datas do ano e situações do dia a dia escolar em que é possível fazer algumas abordagens pedagógicas, como o Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, datas alusivas a alguma representatividade negra e sua trajetória, entre outras.

Eleonora — (Firme em suas convicções). Olha, eu trabalho alguma coisa, mas não aprofundo muito não, porque eu acho que isso é da pessoa... Quanto mais fala, pior fica.

Aia — (Explica naturalmente). Na minha sala nunca vi racismo. Quando surge alguma coisa, eu já logo corto e já falo: você acha que sua origem é qual? Complemento que, em grande maioria, temos alguma descendência negra ou indígena, porque lá na sala de aula as crianças costumam dizer que são descendentes de italianos, espanhóis, alemães e enchem a boca para dizer isso, mas ninguém quer dizer que é descendente de africanos. É desse jeito! Parece que têm vergonha de dizer que são descendentes dos africanos, enquanto, na realidade, todos somos.

Imani — (Com firmeza). “Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo” (Moreira; Candau, 2008, p. 82).

Considerando esse breve exemplo de jogo de cena, chamamos a atenção para a necessidade de trabalharmos a história e cultura afro-brasileira, para que a criança negra passe a se orgulhar de quem é. Isso pode acontecer por meio do trabalho dos professores.

Na fala da professora Aia, percebemos uma contradição: ela diz que “nunca viu racismo em sua sala” e, em seguida, afirma que, quando surge alguma coisa, logo intervém chamando a atenção dos estudantes quanto a sua descendência. Essa fala evidencia um reflexo do eurocentrismo, que se revelou muito forte na escola durante a pesquisa, apontando que os estudantes negros sentem vergonha de dizer da sua descendência africana, enquanto as crianças brancas se orgulham de falar de suas raízes. Obviamente, são marcas e rastros da herança da escravização dos negros no Brasil.

Na conversa que seguimos, buscando debater sobre o currículo e como trabalham os princípios da Lei 10.639, as professoras relataram ter preocupação com a reação dos pais dos estudantes ao abordar essa temática e que não adentram muito no assunto por não se sentirem preparadas e, muitas vezes, se sentem culpadas (Tardif, 2006).

As docentes disseram trabalhar questões relacionadas à contribuição cultural dos povos africanos, como a arte e a culinária, conforme o livro didático. Além disso, falam aos estudantes que é preciso ter respeito com todos, independentemente da cor, finanças e religião, pois todos somos “iguais”, porém sem adentrar na problemática que a população negra ainda vive: a desvantagem social.

As professoras afirmaram que falar do racismo pode vir a ser um agravante, pois acreditam que, se reclamar do crime racial sofrido, a pessoa negra potencializará o racismo contra si mesma; além do mais, entendem que todos sofrem preconceito na vida, por um motivo ou outro. Porém, após alguns momentos de conversa, elas relataram que algumas crianças não demonstram orgulho de afirmar sua descendência afro-brasileira,

Todos esses aspectos reforçam a necessidade de trabalharmos a valorização racial, para que a criança negra passe a se orgulhar de quem é. Aqui, essa troca entre pesquisadoras e docentes foi se transformando em formação, em que buscamos a desconstrução do posicionamento da equipe escolar.

4.2 As falas dos estudantes

Quanto aos estudantes participantes, iniciamos com uma conversa individual, na intenção de que um não influenciasse a fala do outro; posteriormente, realizamos uma roda de conversa. Nosso trabalho aconteceu de forma harmoniosa e descontraída. Disponibilizamos aos alunos vários livros que apresentam personagens e protagonistas negras. Isso já era o suficiente para iniciarmos um diálogo em que a troca de informações acontecesse mutuamente.

Observando os livros disponibilizados, os estudantes logo diziam se conheciam ou não personagens negros nas histórias que liam na escola, contavam o que a professora ensinava sobre os negros e o que puderam aprender sobre a temática na escola. A maioria dos estudantes relatou que a personagem preta que conheciam na literatura era somente o Saci, que não viam histórias com personagens negras, que nos livros por eles lidos havia apenas personagens brancas. Um estudante apontou que, no livro didático, há pessoas pretas e marrons, mas só estão desenhadas, sem nada de suas histórias... Só estavam lá.

Um aluno relatou já ter presenciado *bullying* na escola. Percebemos que o caso relatado se trata de racismo ou injúria racial e, assim, buscamos explicar a diferença, pois nem sempre o *bullying* está acompanhado de racismo, mas o racismo, na maioria das vezes, está acompanhado de *bullying*, ou seja, racismo recreativo.

Também conversamos com uma estudante negra que decidiu dividir suas vivências em relação ao racismo. Foi um momento que afetou a todos os envolvidos, pela forma ligeira e ofegante com que ela se expressou, revivendo a dor, aponto de não conseguir mais falar. Esse evento necessitou de nossa mediação cautelosa. Em um segundo momento, a estudante comentou criticamente: “as pessoas acham que todo menino preto, tia, é arteiro igual ao Saci”.

Aqui, percebemos que a criança relacionou a ficção com a questão racial. Vale lembrar que histórias folclóricas que apresentam o negro como seres fictícios “são obras elaboradas com o objetivo de apresentar as nossas lendas, sem pretensão de valorização da imagem do negro como um ser real” (Arantes, 2022, p. 58). Porém, como vimos, a estudante negra relacionou a realidade com a ficção devido à identidade, representada pela cor da pele, o que justifica a posição assumida por Arantes (2022, p. 58), ao afirmar que “esse tipo de obra não contribui para a construção/valorização da identidade negra,

embora sejam muito trabalhadas no mês de agosto, mês dedicado ao folclore nas escolas brasileiras”.

Em suas falas, ao seu modo, os estudantes relataram como percebem a pessoa negra inserida no currículo escolar por meio das literaturas, nos livros didáticos e nas aulas. Alguns vivenciaram, outros presenciaram e outros até desconhecem o que é o racismo. A maioria dos alunos nunca havia lido obras literárias com ilustrações de protagonistas negros. Todos recordam do Saci, pois a pesquisa aconteceu logo depois do dia do folclore. Alguns lembravam de personagens brancas e, quando lembravam de uma personagem negra, não lembravam seu nome, por mais que se esforçassem e buscassem na memória.

Sobre como veem o negro no livro didático e nos livros estudados, as crianças relataram que devemos respeitar as pessoas, pois todos somos “iguais”. Apenas um garoto mencionou o ensinamento da professora sobre as imigrações e a formação do povo brasileiro. Além disso, salientaram ter pouco conhecimento sobre a literatura infantojuvenil pautada na valorização do povo negro. Alguns participantes usaram a expressão “cor de pele”, discurso que continua priorizando o branco como padrão, o que pode ser problematizado no sentido de não alfabetização racial.

Salientamos que os estudantes se entusiasmaram muito com os livros literários com personagens e protagonistas negras a eles disponibilizados. Portanto, em nosso entendimento, a literatura com o intuito de valorização afro-brasileira deve ser selecionada com cuidado e atenção, mostrando à criança que a identidade negra está relacionada a inúmeros bens materiais e imateriais, como a alegria, a beleza, a festividade, a ciência, a culinária, a medicina, a arquitetura e muito mais.

4.3 As ações da/na/com a escola

No decorrer dos dias, a escola seguiu preparando a Semana da Consciência Negra, desenvolvendo várias ações, fomentadas por nosso projeto, em prol de práticas decoloniais na escola. A equipe gestora realizou a 1ª Oficina Literária em valorização da cultura africana e afro-brasileira, com exposição de livros no pátio da escola durante todo o mês de novembro. Inicialmente, essa atividade estava projetada somente para os

participantes da pesquisa, mas a gestão a ampliou para todos os estudantes, dando amplitude às ações programadas.

Na oficina, demos ênfase a alguns livros contemporâneos que discutem a questão da valorização afro-brasileira, como *A bailarina que pintava suas sapatilhas*, de Ingrid Silva (2023) e *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazzo (2017). Essas obras trazem à tona questões de preconceito velado na sociedade. *A cor de Coraline* nos propiciou combater a expressão “lápis cor de pele”, verbalizada por alguns alunos e até mesmo professores durante nossa estada na escola, gerando uma discussão sobre a normalização do branco como padrão social entre vários tons de pele existentes; já *A bailarina que pintava suas sapatilhas*, um livro com grande receptividade pelas meninas, apresenta a história de luta e superação de uma menina negra para a realização do seu sonho.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a escola abraçou e deu ênfase às práticas pedagógicas antirracistas e todos se prontificaram a desenvolver ações nesse intuito. Com as ações que foram surgindo, idealizadas pela escola, foi programado para o mês de novembro o evento denominado “O cabelo maluco”, já conhecido em todo o Brasil, o que rendeu algumas discussões e aprendizado.

Em nosso entendimento, esse evento aconteceria na abertura da “Semana da Consciência Negra” e não em um dia isolado, conforme foi proposto pela escola; sendo assim, foi necessário alertar a instituição que não seria o momento mais adequado para acontecer aquele evento artístico, uma vez que poderia dar um sentido contraditório às intenções da escola. No entanto, a equipe escolar justificou que não havia mais como mudar, uma vez que a data estava muito próxima, frisando que “ser diferente é ser normal” Parolin (2005, p. 19) e acrescentando: “não sei como é o entendimento fora da nossa região, mas aqui, a expressão “maluco” é top, maneiro, estiloso, não é visto pelo significado original da palavra”. De todo modo, para evitar interpretação equivocada, a equipe escolar se comprometeu a rever a data no próximo ano, já que os estudantes gostam desses programas diferentes na escola.

O mais intrigante é que o evento “O cabelo maluco” é tido como normal, não só na escola pesquisada, mas em esfera nacional. Entretanto, para trabalhar a consciência negra, foi uma ação equivocada, por subtender que o cabelo negro é diferente e fora do

padrão, considerado “maluco, extravagante”. Mesmo assim, o evento aconteceu com sucesso e com a participação da comunidade escolar.

Outra ação programada, um desfile denominado “A beleza negra na escola”, foi confrontada por alguns familiares e pessoas da comunidade escolar, que questionaram: “terá o dia da beleza branca também?”. Esse tipo de questionamento evidencia que ainda há muito a fazer para conscientizar a população brasileira em torno do letramento racial, para que entenda o lugar privilegiado da população branca em relação aos demais. Só assim os afro-brasileiros terão espaço de valorização no currículo escolar e na sociedade.

A culminância das ações de nosso projeto de pesquisa interventiva se deu com um teatro de fantoches realizado pelos participantes da pesquisa, objetivando a valorização cultural, com a contribuição direta dos professores e gestores nos ensaios, bem como em todos os momentos de intervenção.

Compreendemos que o currículo é produzido pela sociedade em torno da escola e, nesse sentido, a transformação decolonial que almejamos tende a girar em torno da escola e da comunidade. E a população negra se mostra condizente quando não confronta e não denuncia; sendo assim, os professores, em especial os negros, que se tornam currículo dentro da escola, a nosso ver, têm o dever de apontar e conscientizar seus pares dentro do espaço escolar, para que ações dessa natureza não se perpetuem. Para isso, é necessário letramento racial no currículo escolar e na formação inicial e continuada dos professores.

Com esses apontamentos, pretendemos chamar a atenção para essas práticas no âmbito escolar, para o cuidado em desenvolvê-las, de modo que não venham a reforçar estereótipos contra os afro-brasileiros, uma população que tem seu cabelo como força identitária de resistência e representatividade que deve ser respeitada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nosso objetivo consistiu em problematizar as práticas pedagógicas sobre a questão racial no currículo escolar, por meio da literatura infantojuvenil, com foco na valorização das diferenças, em encontros formativos com docentes da Educação Básica. Desse modo, buscamos discutir os desafios da educação escolar antirracista na Amazônia e somar com ações que lutam por políticas públicas efetivas.

No desenvolvimento da intervenção, houve pontos exitosos, como o envolvimento de professores e alunos, o surgimento da 1^a feira literária em valorização da cultura africana e afro-brasileira na escola, alunos que passaram a se autorreconhecer e se autovalorizar como negros por meio das intervenções, da conscientização de estudantes e professores sobre o respeito às diferenças. Houve, também, pontos desafiadores, como a resistência de alguns em relação às ações programadas na escola, o tempo curto para encaminhar a pesquisa ante às demandas do calendário escolar, bem como a dificuldade do corpo docente em trabalhar a Lei 10.639/2003, por carência de letramento racial.

A pesquisa demonstrou que a ludicidade e a crítica construtiva presentes na literatura infantojuvenil contribuem com a aprendizagem acerca da questão racial no currículo escolar, de uma forma leve e prazerosa. Os resultados apontam que as intervenções contribuíram e fomentaram estratégias de combate ao racismo, considerando-se a ampliação do uso da literatura infantojuvenil como instrumento pedagógico a favor da valorização da diferença para os afro-brasileiros, além de contribuir com a formação continuada dos professores quanto ao letramento racial.

Portanto, afirmamos que o trabalho com o foco na educação antirracista contribui significativamente com o campo da educação escolar e para a construção de um currículo contracolonial. Voltamos à questão inicial: é possível a construção de um currículo contracolonial? Em resposta a essa questão, entendemos que, com políticas públicas e conforme está prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e demais legislações pertinentes, isso seria (im)possível; porém, somente a prática pedagógica escolar antirracista (portanto, contracolonial) pode dar vida a um currículo contracolonial, considerando as diferentes culturas e formas de vida daqueles que constituem o corpo escolar e a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Retratamento, 2018.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHES, Lívia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, Campinas, v. 28, n.1, p.55-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-014>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ARANTES, Adlene Silva. **Literatura infantil com personagens negros**. Recife: UPE. 2022.

ARAÚJO, Carla Waleska Gomes. **Literatura Afro-brasileira no Ensino Fundamental: Uma proposta de letramento literário**, 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

ARAÚJO, Débora Cristina. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjztvMNj5CdGM/?format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BISPO, Carla Fernanda Brito. **Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Plena. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE/CP, 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 26 de mar. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-193.

CARVALHO, Aline César. **Princesas, guerreiras e revolucionárias: repensando padrões de gênero e discutindo identidades por meio da literatura infantojuvenil**, 2020. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

COSTA, Maria Rosane Alves da. **Imaginário, princesas negras e literatura infantojuvenil:** por uma educação literária antirracista no 6º ano do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2020.

DERRIDA, Jacques. Deconstruction and the other: an interview with Richard Kearney. In: KEARNEY, R. (org.). **Debates in continental philosophy:** conversations with contemporary thinkers. New York: Fordham University Press, 2004a. p. 139-156.

FERREIRA, Sinara Rúbia. **Letramento de inspiração Griô:** contação de histórias e literatura infantojuvenil negra por uma educação antirracista. 2022. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MARIOSA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Est. Literária**, v.8, p.42-53, dez. 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/pos/leturas/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAROLIN, Isabel Hierro. **Professores formadores:** a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PAULO, Taís Fernandes; VIEIRA, Leonardo. Racismo na obra lobatiana: uma análise do livro "Caçadas de Pedrinho". **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/10/racismo-na-obra-lobatiana-uma-analise-do-livro-cacadas-de-pedrinho>. Acesso: 05 jun. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 342.

RAMPAZZO, Alexandre. **A cor de Coraline.** Rio de Janeiro: Rocinho, 2017.

RUSSO, Araceli Simão Gimenes. **Literatura infantil e formação do leitor:** em busca de uma subjetividade antirracista. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências e Letras) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu, 2023.

SILVA, Ingrid. **A bailarina que pintava suas sapatilhas.** Rio de Janeiro: Globinho, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Fernanda Costa e. **A literatura afro-brasileira para infância**: de mulheres para meninas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235773>. Acesso em: 12 nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/PJsZ4S3tMLKBmyJ83VKXcQg/?format=pdf> . Acesso em: 15 abr. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p.163-186, 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 out. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de elin-surgir, re-existir e re-vivir. **Entre Palabras**, Quito, v. 3, p. 1-29, 2009. Disponível em:
<https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802/561> . Acesso em: 14 mar. 2023.

WILLIAMS, Raymond. **The longrevolution**. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ZILBERMAN, Regina Introduzindo a literatura infanto juvenil. **Perspectiva**, v. 2, n. 4, 1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10106>. Acesso em: 13 mar. 2023.

Recebido em: 20/11/2024

Aprovado em: 12/04/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.